



Le langage de 1 à 4 ans: étude différentielle

Philippe Malrieu

► To cite this version:

Philippe Malrieu. Le langage de 1 à 4 ans: étude différentielle. *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, 1970, 29 (1/2), pp. 224-233. halshs-01091781

HAL Id: halshs-01091781

<https://shs.hal.science/halshs-01091781>

Submitted on 6 Dec 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PHILIPPE MALRIEU

Institut de Psychologie de l'université de Toulouse



Le langage de 1 à 4 ans: Etude différentielle

Résumé: Dans l'apprentissage du langage se succèdent diverses structures; chacune a sa fonction, est supportée par une attitude originale. Leur séquence est la même chez tous les enfants, mais elles se développent à des rythmes différents. On cherche l'explication de ces différences dans des modes d'acquisition différents:

- a) des activités instrumentales, tributaires de la constitution du sujet et des modèles pratiques et linguistiques;*
- b) des conduites symboliques et des processus d'identification;*
- c) des cadres temporels et précatégoriels, et notamment de la causalité.*

La comparaison des progrès du langage chez des enfants appartenant à des familles de structure et de condition socio-culturelle diversifiée met en évidence deux caractéristiques essentielles: on observe une séquence uniforme dans l'avènement des grandes structures linguistiques, des principaux modes de communication verbale, mais les intervalles temporels entre ces structures varient d'un enfant à l'autre, certains d'entre eux conservent une structure plus longtemps que d'autres, elle revient plus souvent dans leur parole; sur un fond commun se greffent des variations individuelles dont nous voudrions chercher les conditions¹.

Au début de la deuxième année dominant en général (sauf chez E) les *vocalisations*: elles expriment, sous forme circulaire, des réactions affectives; elles ne font entrer autrui dans leur jeu que de façon exceptionnelle. Elles régressent au cours de la deuxième année, lentement chez E, dont les premiers mots ont été enregistrés à 0.11, rapidement chez T ou A, beaucoup moins précoces. Elles entrent en conflit avec une première forme de communication verbale, faite de phonèmes empruntés, les uns aux vocalisations émotionnelles (*ha! hé! heu! pa! ...*) émises intentionnellement pour appeler l'attention d'autrui et provoquer sa réponse, les autres au langage de l'adulte (*là! enco! mama*). A ces in-

¹ Des enregistrements ont été effectués chaque mois, au domicile de l'enfant, durant une heure environ, en présence de situations diverses adaptées à l'âge de l'enfant: objets à manipuler, ordonner, composer; images à commenter; questions diverses. On a calculé le pourcentage des diverses structures linguistiques aux divers âges. 15 enfants ont été observés; nous retenons onze d'entre eux: F et L, fils de petits cultivateurs, Ph, fils d'ouvrier, C, R, fils d'employés, E fils d'enseignant, B et A filles d'employé, M soeur jumelle de L, T et G, filles d'enseignants (travail réalisé avec la collaboration de Mme Laurenties-Delsol).

terpellations et *appels*, on peut rattacher les *répétitions en écho*, qui indiquent l'adhésion de l'enfant aux paroles d'autrui, tentative pour s'assimiler à celui-ci plutôt que pour désigner des objets ou des actes. Ce mode de communication débute avant un an, s'élève à 20 % du total des phonèmes enregistrés vers 1.6 pour la moyenne de nos sujets, atteint son sommet (entre 30 et 50 %) à 2.1, et régresse à 20 % vers 2.9. Il correspond à l'affirmation du personnage sous sa forme élémentaire, marquée par l'importance des imitations et des premiers faire-semblant.

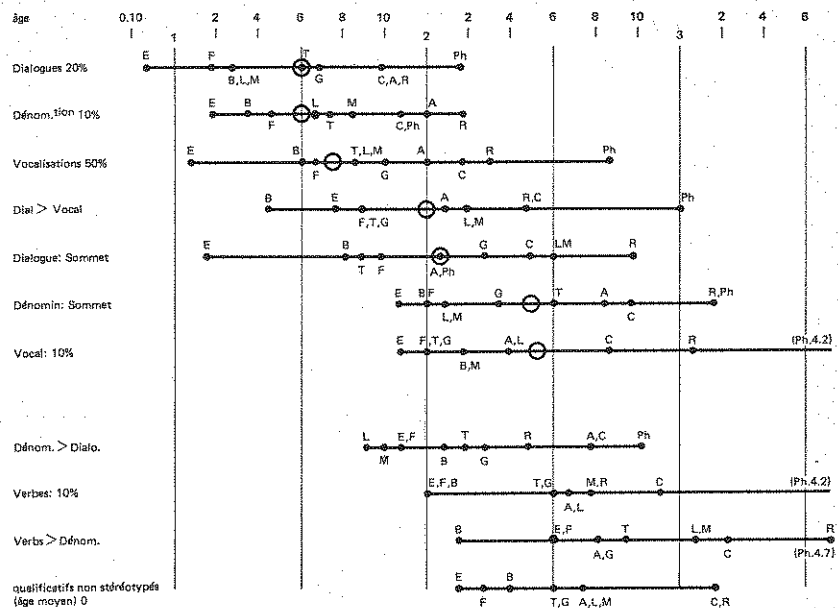


Figure 1

Peu après l'avènement de ces «*dialogues*» se produit celui des pseudo-phrases à un mot: dénomination des objets, verbes pour désigner les activités accomplies, observées ou désirées, noms pour réclamer les objets, adjectifs pour définir les impressions. Les *dénominations* (noms isolés) témoignent d'une intention d'instruire autrui sur la reconnaissance verbale et donc sociale des choses, de les identifier sous des formes différentes et notamment sous leur représentation graphique. Cette structure du langage s'élève à 10 % à 1.6, l'emporte sur les dialogues à 2.5, atteint son sommet (entre 30 et 60 %) vers 2.5, et régresse à 20 % vers 3.6. Les *verbes*, soit isolés, soit associés à un nom ou à un infinitif, atteignent le seuil de 10 % aux environs de 2.6 et dépassent les dénominations vers 3 ans; leur emploi culmine vers 3.3, où l'on peut trou-

ver entre 30 et 60 % de verbes dans l'ensemble du vocabulaire des enfants. Il s'agit, par la phrase déclarative ou optative, à 1 ou à plusieurs mots, d'abord d'exprimer le vécu de l'enfant en le définissant, puis de verbaliser la représentation imaginaire. La *phrase* devient le facteur fondamental du développement de la représentation: de l'inscription des objets perçus dans des classes, des questions sur les événements qui précèdent ceux qu'on perçoit, sur leur finalité, sur les séquences habituelles.

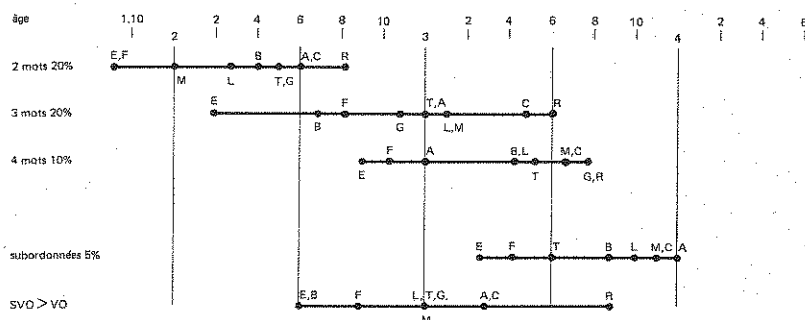


Figure 2

La comparaison des âges d'avènement des phrases de 2, 3, 4 mots donne une représentation des progrès de la phrase et de la pensée (voir figure II). La phrase à 2 mots est souvent incorrecte, dans ses formes verbe-objet ou verbe-complément circonstanciel, verbe infinitif ou verbe prédicat notamment. L'avènement de la phrase à 3 mots (SVO, SV circ, SVP, SV infinitif) marque une conquête importante sur le plan de la correction grammaticale. (Ainsi la tournure SVO l'emporte définitivement sur la tournure VO à peu près à l'époque où les phrases à 3 mots constituent 20 % du langage enregistré – en général avant que les phrases à 4 mots n'atteignent le seuil de 10 %).

Il faut souligner la rapidité de certains progrès: quand l'enfant est sur le point de maîtriser une structure déterminée du langage, il s'y exerce avec prédilection, et on constate une augmentation rapide du pourcentage. C'est ainsi que chez E (% sur le vocabulaire total):

Les vocalisations	tombent de 55 % à 5 % de 1 à 2 ans
Les «dialogues»	passent de 4 % à 25 % de 1 à 2 ans
Les dénominations	passent de 7 % à 30 % de 1 à 2 ans
Les verbes	passent de 0 % à 55 % de 1.6 à 3 ans
La phrase de 2 mots	tombe de 38 % à 15 % de 2.7 à 3.5
La phrase de 3 mots	passse de 8 % à 30 % de 2.0 à 3.5

Mais si l'ordre d'avènement des principales structures est semblable chez tous les enfants, on perçoit trois grandes différences:

1. — une différence de précocité qui ressort du tableau I. Pour beaucoup des caractéristiques retenues, on observe un décalage de presque un an entre les sujets les plus avancés (E, F, B) et les sujets les plus retardataires (R, C, Ph).

2. — une différence dans la vitesse des transformations: les intervalles temporels entre les diverses structures varient de sujet à sujet.

Distance en mois entre	E	F	B	T	A	C	R
Seuil initial et seuil terminal des dialogues à 20 %	17	15	15	11	8	16	16
Dialogues 20 % et verbes > dénom. ...	20	16	11	16	10	16	21
Déno. 20 % et sommet des dénom. ...	9	7	9	10	9	11	12
Verbes à 10 % et sommet de V	12	13	17	12	6	7	16
Dial. 20 % et prop. subord. 5 %	31	26	29	24	19	25	

Malgré une entrée précoce dans diverses structures du langage, E progresse de façon relativement lente, les intervalles observés sont parmi les plus élevés. A commence à parler avec un retard d'environ 8 mois sur E, F ou B: sur beaucoup de points ce retard s'atténue après 2.6 et les écarts sont chez elle les plus réduits. On observe quelque chose d'analogue chez T. Par contre R ajoute aux retards dans les points de départ des retards d'acquisition. Ce phénomène est moins marqué chez C. Quant à B, elle a une vitesse d'acquisition variable selon les structures.

3. — des différences dans la distribution des diverses structures au cours du temps. Ainsi, pour les dialogues, les dénominations, les verbes:

		2.0	2.6	3.0	3.6	Remarques
Dial.	E	30	25	7	4	chute lente, régulière.
	B	33	25	20	17	courbe irrégulière
	A	43	45	10	10	chute rapide de 2.7 à 3.0
	C	6	37	20	10	montée et chute rapides.
	R	35	17	19	12	courbe irrégulière
Dén.	E	29	22	17	12	chute lente
	B	12	20	12	22	dents de scie
	A	12	18	21	10	chute rapide après 3 ans
	C	30	20	20	22	dents de scie
	R	2	28	35	22	chute après 3.3 seulement.
Verbes	E	8	35	54	31	
	B	5	32	51	40	montée tardive
	A	2	10	32	27	montée rapide
	C	0	1	14	33	après 2.9
	R	1	3	19	23	courbe irrégulière après 2.9

Tandis que E arrive assez vite à la phrase, cette structure est en conflit avec des expressions plus primitives chez B. Ce trait est encore plus marqué chez C et R. Par contre chez A la chute tardive mais rapide des dénominations et des dialogues laisse place à un développement important de la phrase.

Ces différences se remarquent, sur le plan des acquisitions grammaticales, dans la comparaison des tournures incorrectes: V objet, V circ, sujet prédicat (1), et des tournures correctes SVO, SV circ, SVP (2). On trouve (en pourcentages sur le nombre des expressions et phrases):

	2.6		3.0	
	(1)	(2)	(1)	(2)
E	10,8	17,3	5	14,6
B	8,5	1,5	5,8	11
A	11,7	6	9,1	9,2
C	3,9	0	4,6	4,6
R	0	0	10,5	5

Le pourcentage des structures correctes s'accroît chez tous les enfants (la baisse de E est due à l'emploi important des phrases de plus de 3 mots). Mais le retard de C et de R se confirme, ainsi que la progression rapide de A.

Il est peu vraisemblable que ces différences soient seulement d'origine constitutionnelle: bien que la vitesse de maturation doive être prise en considération, elle n'explique pas à elle seule, par exemple, les retards que présentent sur certains points et dans certaines périodes des enfants comme E ou B, les rattrapages de C, T et surtout A, la stagnation et les irrégularités relevées chez les jumeaux M et L. Mais on ne peut non plus invoquer globalement l'influence du langage adulte: c'est dans la formule d'ensemble des comportements de l'enfant qu'il faut chercher les raisons qui lui font relever dans ce qu'il entend, d'abord les mots «interjectifs» qui lui permettent d'agir sur autrui, puis les noms, puis les verbes et les adjectifs ... Ce sont les attitudes, constituées dans les échanges avec autrui – à propos de ses réactions au monde, qui peuvent expliquer l'occurrence plus précoce, plus tardive ou plus fréquente d'une certaine structure linguistique. Les imitations verbales de l'enfant sont modelées par ses diverses formes de communication, elles-mêmes tributaires du style de ses activités sur le monde, en interdépendance avec ses relations interpersonnelles.

Après les manipulations directes sur les objets, faites surtout de réactions conditionnelles et circulaires plus ou moins complexes, les activités instrumentales après 11 mois sont articulées à plusieurs points de vue: elles visent le déplacement d'un objet (introduit dans, posé sur, associé à ...); elles consistent

dans le déplacement du sujet; elles utilisent un intermédiaire; elles consistent à préparer; elles combinent des séries de réactions élémentaires de façon diversifiée. Les difficultés que l'enfant rencontre, il les surmonte en général grâce aux indications d'autrui, qui lui apprend le terme avantageux de chaque alternative (déplacer ici plutôt que là, se placer ici et non là, etc. ...), en associant la démonstration gestuelle et l'explication verbale, de telle sorte que l'enfant signifie des locutions comme: mettre ici (dans, sur, sous ...), aller ici (à, dans, chez ...), faire avec (par, de), maintenant, après, d'abord, quand ... Il apprend de même à différencier les formes et à les assimiler.

Autre progrès: l'avènement des conduites symboliques, soit dans le faire semblant, soit dans la projection d'expérience vécues sur des images. Les thèmes en sont fournis par les passions vécues dans la vie interpersonnelle, dans l'axe des désirs que développent les identifications et la conscience obscure des manques et des frustrations. Le langage est appelé à conférer un sens métaphorique aux activités symboliques, à les transmuier, ou du moins à consolider fortement et à articuler les significations qui émanent du faire-semblant.

Troisième progrès: la représentation véritable, qui restaure le cadre de l'image, les événements qui l'entourent dans l'ordre où ils se sont produits. Elle a un aspect affectif: l'enfant, percevant un objet, évoque les souvenirs qui l'intéressent. Mais ce qui l'intéresse a été bien souvent souligné, exposé, répété par l'adulte, et le langage est plus qu'un moyen de communiquer: un moyen de cristalliser et d'organiser les souvenirs essentiels. La représentation s'élabore d'autre part dans les constructions de l'enfant, lorsqu'il doit prévoir les conséquences de ses actes d'après ses expériences antérieures. Ce sont ici encore les adultes qui soulignent les enchaînements, les consécutions, et qui en avertissent verbalement l'enfant: il intériorise les remarques qui lui sont faites sur les contrastes (grand/petit, beau/laid), sur les moyens et les fins, sur les différences entre les situations, sur leurs conséquences possibles. Au niveau des dénominations et des premières phrases, le langage faisait correspondre aux objets et à leurs propriétés les mots qui signalaient les différences existant entre eux; au niveau de la représentation – de la phrase articulée – le langage rend raison de ces différences en indiquant ce qui en résulte ou ce qui en est l'origine.

A ces trois niveaux, la fonction du langage est toujours d'aider l'enfant à organiser ses comportements selon les modèles d'autrui. Mais il faut pour cela qu'il soit réceptif à leurs indications, et cela dépendra beaucoup de la qualité de sa vie interpersonnelle, de l'intelligence qu'ont les adultes des besoins de l'enfant. On voit se succéder chez eux plusieurs types de dialogue, qui engagent celui-ci dans des directions différentes.

1. – En lui manifestant amour et joie, ils favorisent les vocalisations d'accueil, d'appel.

2. — Les jeux (donner, prendre ...) développent imitations et dialogues.
3. — En ordonnant, interdisant, ils suscitent en retour l'emploi des vocatifs, impératifs, de la négation volitive (*non, veux pas*).
4. — Ils nomment les objets, différencient les actions: l'enfant les imite (dénominations, verbes isolés).
5. — Ils expliquent les mécanismes, la finalité des actions, les raisons de différencier mots et choses: l'enfant acquiert le sens de la norme (*il faut*), l'emploi contrôlé des mots, de la négation représentative (*c'est pas grand*) (phrases à 2, 3 mots).
6. — Ils content des histoires, exposent l'enchaînement des événements (causalité, finalité): l'enfant fait des récits, pose la question pourquoi, emploie les temps du futur, puis du passé, les subordonnées.

Les enfants progressent dans le langage non seulement parce qu'il leur permet d'atteindre des satisfactions instinctives ou sociales, mais encore parce qu'il est un moyen d'affirmer leur personnage et de mieux comprendre les événements. Les différences linguistiques entre les enfants paraissent dépendre de la rencontre entre leur besoin d'organiser socialement leurs activités (besoin en partie tributaire de leur constitution), et des incitations par autrui à la différenciation et à la liaison verbales. Les cas suivants indiquent quelques-uns des conflits qui peuvent survenir entre ces diverses conditions.

1. — La 2ème année: Vocalisations, dialogues, dénominations

La comparaison de nos sujets permet de penser que la persistance des vocalisations chez Ph, R, C, A, est en relation avec une absence de contrôle moteur qui se traduit par des retards sur le plan de la coordination sensori-motrice, liée à un relatif isolement. Ces enfants se contentent des vocalisations parce qu'ils n'ont pas à «dire» des actions organisées, et ne s'intéressent pas à la différenciation des objets. De 1 à 3 ans, Ph ne réussit qu'une épreuve de coordination sur trois au test Brunet-Lézine, R en réussit une sur deux, C trois sur quatre, A quatre sur cinq (alors que F, B réussissent à chaque âge toutes les épreuves, T presque toutes). Les jeux avec la poupée et autres fictions simples sont observés chez Ph à 1.8, C, R et A à 1.7, alors qu'ils sont nets à 1.1 chez B, 1.4 chez F, 1.6 chez T, 1.4 chez G. Ces épreuves et ces jeux demandent un certain doublement de l'attention (au modèle et au résultat du geste propre dans la coordination, au geste et à sa signification représentative dans les fictions). Pour des raisons différentes, les sujets en retard sur le plan linguistique sont incapables d'effectuer cette première forme de représentation concrète que constitue l'imitation. Ph présente un retard posturo-moteur (marche à 1.5), une grande impulsivité, une activité motrice destructive entrecoupée de longues séances de contemplation passive. Dernier né d'une famille de cinq enfants à l'étroit dans trois pièces, il est peu entouré, peu aidé par une mère fatiguée, des frères turbulents. — R marche à 1.3.15, a une activité mieux contrôlée que Ph, mais moins riche que F, B, ou T; une émotivité vive provoque chez lui des colères violentes, il s'intéresse davantage, au cours de la deuxième année, à des jeux moteurs turbulents qu'à des constructions représentatives. Sa mère est très attentive à lui, anxieuse même, mais ni elle ni ses deux aînés ne l'orientent vers des jeux organisés. On peut noter que R atteint à 2.2 seulement le niveau verbal qu'avait F à 1.8, lorsqu'il rejoint, sur le plan des appels, des imitations, des fictions, les performances de F. — A marche à 1.2; imite surtout son frère aîné, un garçon turbulent

plus âgé de 3 ans; son retard principal est sur le plan verbal durant la deuxième année; on peut le comprendre par l'insuffisance du modèle maternel: un troisième enfant naît quand A atteint 1.3, la mère n'a pu s'occuper suffisamment de A durant toute la deuxième année. — Les enfants en avance sur le plan verbal ont bénéficié d'incitations nombreuses aux jeux d'imitation de la part de leurs parents ou de leurs frères: F est intéressé aux travaux de la ferme, très stimulé par ses frères aînés, B «parle» longuement avec son père, présent à la maison, et imite les constructions de son frère aîné.

La motricité désordonnée, l'impulsivité des désirs poussent l'enfant à émettre des vocalisations émotionnelles, l'empêchent de prêter attention aux mots et de les reproduire, le détournent des imitations et du désir d'incarner un personnage: les appels, les répétitions de mots, la différenciation nominale des choses ne peuvent se produire que si les adultes ont su installer en l'enfant le désir de s'identifier à eux.

2. — La 3^{ème} année: la phrase

La comparaison de F et de R montre la relation entre l'avènement de la phrase et la formation des attitudes du personnage. Ainsi la phrase intervient, chez F à 2.0 comme chez R à 2.10, pour affirmer les actions propres, effectuées ou convoitées, pour signifier des événements objectifs en les confrontant à d'autres possibles, en les différenciant par leurs qualités (adjectifs), en opposant les situations (emploi de *ne pas* pour différencier, et non seulement pour marquer l'absence). La phrase d'interprétation — par exemple, pour décrire une image — suppose que la perception soit référée à plusieurs expériences, que l'enfant se souvienne des renseignements que les autres lui ont fournis, intériorisant — comme il le fait d'autre part dans les fictions — les attitudes manifestées par autrui.

Ici encore le retard de 10 mois de R se comprend par la prédominance, jusqu'à 2.8, de comportements moteurs impulsifs, par sa dépendance à l'égard de sa mère, qui s'accompagne de cris, de réclamations, de jalousie à l'égard de ses frères: son émotivité opprime la formation des imitations et des représentations indispensables à la comparaison implicite qui sous-tend la phrase. R est prisonnier de désirs courts (saisir, entasser, courir...) qui étouffent la construction de significations à fondement de souvenirs (comme aussi l'intérêt pour autrui: la 2^{ème} personne apparaît à 2.2. chez F et à 3.0 chez R).

Les progrès de A après 2.3 sont au contraire rapides: ainsi les verbes passent de 3 % à 2.3 à 30 % à 2.9 (R: 6 % et 20 % à ces âges), les phrases de 3 mots et plus de 18 % à 2.9 à 60 % à 3.5 (R: 0 et 22 %). Il se produit en effet chez elle une liquidation de l'inhibition qu'avaient provoquée son statut (cadette par rapport à un garçon, aînée par rapport à un frère trop tôt arrivé après elle) et l'anxiété de sa mère. Ses réactions émotionnelles diminuent, sa conduite s'organise en fonction de ses souvenirs, elle s'appuie sur l'imitation de son frère aîné pour organiser ses conduites. Elle cherche à comprendre le rapport entre les moyens et les fins, entre les actes et les intentions: au lieu de l'expression du désir brut, on observe donc chez elle la revendication des instruments, la manifestation de ses intentions (2.9 *je vais écrire ça*), la constatation des obstacles (*a pu* [plus] *pour Anne des crayons*). Elle pose des questions, elle émet des interprétations dynamiques (du prisonnier de Binet: *il grimpe; ça qu'est-ce que c'est?* [la fenêtre] *Coucou aux petits garçons*: comme elle fait elle-même). On observe chez elle à 2.9, en 30 m: 9 projets, 4 interprétations dynamiques, 8 questions, 1 référence au passé (R à 2.10: 5 projets courts, 1 passé).

3. — La 4^{ème} année: langage et représentation

De 2.6 à 3.6, chez un enfant au développement normal, la définition s'explicite en description des caractéristiques de l'objet (F. 3.6 *c'est une girafe ... elle couche dehors, elle a un long cou*), il évoque le passé et l'avenir, les questions se multiplient, quand

il réclame il indique le but de son appel. Les événements comme les désirs sont référés à un cadre général, qui sert à constituer le sens du perçu et du vécu; la question *pourquoi* indique la nature sociale de ce sens: l'enfant attend des adultes qu'ils lui révèlent la véritable raison de ce qu'il observe. La représentation s'introduit sur deux lignes principales; au cours des activités pratiques, les problèmes que pose la technique appellent l'évocation des cadres et des règles qui permettent de les résoudre; — dans la vie interpersonnelle l'organisation des actes d'autrui appelle l'investigation des intentions cachées qui les commandent.

Certains des enfants observés (R, L, M, C, Ph) présentent un retard d'un an et plus dans l'avènement du langage représentatif. Ainsi R n'a que des projets courts et n'explique les fins qu'il poursuit que vers 4.2. Ce n'est qu'à 4.2 qu'il évoque des souvenirs qui remontent à la veille, et qu'il émet de nombreux *pourquoi*. Mais la brièveté des phrases, le caractère explosif des questions, qui se succèdent sans attendre la réponse, le nombre restreint des compléments circonstanciels² sont l'indice de son incapacité à saisir les relations, les cadres généraux que saisissent, même plus jeunes les autres enfants.

Et sans doute peut-on retrouver ici l'influence de l'émotivité, qui fixe l'intérêt de R sur les actions immédiates, les détails surprenants. Mais on peut penser aussi à une détérioration durable des attitudes intellectuelles par les déficits linguistiques constitués dans les 2ème et 3ème années. Le langage n'a pas, dans cette période, rempli pleinement les fonctions d'objectivation et d'analyse, de différenciation et de mise en relation qu'il joue chez les enfants plus avancés: la persistance des vocalisations, des dialogues, le caractère surtout volitif du vocabulaire (*attends, mets, non, t'as vu, allez...*) n'ont pas permis à R de constituer les cadres dans lesquels les autres ont appris à ranger les objets (définitions), à classer les actions propres (passées, immédiates, lointaines) et celles des autres. Ce déficit aura des répercussions durables³. Peut-être aurait-on pu l'atténuer en aidant R, entre 1 et 3 ans, à organiser ses activités pratiques et son discours.

Cette esquisse d'analyse différentielle rencontre plusieurs des idées proposées par R. MEILI dans le *Développement du caractère chez l'enfant*. Nous voyons en effet que si les progrès du langage consistent en un processus de différenciation, celui-ci ne se produit pas indépendamment de l'évolution des comportements sur les choses et sur les personnes. Il y a bien une sorte «d'organisation psychique» globale pour le diriger, organisation qui présente deux caractères distincts. D'une part elle est, à chaque étape, tributaire d'un certain type de comportement — instrumental, symbolique, représentatif; de ce point de vue, on trouve une série de structures linguistiques identiques chez tous les enfants. Cette organisation est d'autre part caractéristique de chaque en-

2	Compl. circonst. %			Passé %			Questions %			Phrases de 3 mots et plus %		
	2.9	3.6	4.0	2.9	3.6	4.0	2.9	3.6	4.0	2.9	3.6	4.0
E	4	10	11	5	7	3	5	7	9	30	64	74
A	4	8	8	1	4	5	8	3	3	18	70	50
R	2	2	4,6	4	1	3	0	6	1,5	7	20	40

² A 6 ans, au Wisc, les QI sont (1^{er} verbal; 2ème performances):

E: 125; 118 — B: 110; 131 — T: 117; 122 — C: 121; 144 —

A: 131; 125 — R: 94; 99 — M: 83; 96 — L: 92; 88 — Ph: 107; 96.

Résultats confirmés à 8 ans au Terman-Merrill (On doit noter les résultats de C, A, Ph).

fant, de sa constitution, du primat de la motricité impulsive (cas de R) ou de sa régulation dans des cadres sociaux (cas de E, de F), de l'intérêt au passé (cas de T), de l'insuffisance des activités sociales dans la solitude d'une ferme (cas de L et M) ... Pour une part, le langage appartient (pour reprendre la distinction retenue par Meili) au système de l'objet, et s'organise chez tous les enfants en fonction des normes culturelles qui servent à maîtriser le milieu; pour une autre part il exprime le style propre à chaque sujet, et tout particulièrement son tempo, son émotivité, ses intérêts.

Quant aux conditions des progrès linguistiques, on peut sans doute dire que chaque structure linguistique est le fondement des suivantes; l'attitude qui la caractérise va en effet se retrouver dans celles qui viennent après elles: l'interpellation et l'imitation, la différenciation nominale ou adjectivale, la description par le verbe, le récit, l'explication se greffent les uns sur les autres en intégrant les formes antérieures. Mais l'avènement d'une structure plus complexe ne se fait pas sans conflits et contaminations. Certaines situations favorisent la persistance d'un langage inférieur – isolement de l'enfant, vie avec d'autres enfants, mais surtout indifférence des parents à l'organisation de conduites selon des modèles de plus en plus riches. C'est dans une grande mesure les changements dans les rapports interpersonnels – en partie favorisés par les progrès linguistiques déjà réalisés – qui déterminent l'enfant à acquérir une nouvelle forme de langage.

Zusammenfassung: Die Sprache zwischen 1 und 4 Jahren, eine differentialpsychologische Untersuchung. – Der Spracherwerb ist durch eine Abfolge von unterschiedlichen Strukturen gekennzeichnet, von denen jede eine besondere Funktion hat und durch eine eigentümliche Haltung getragen wird. Die Abfolge ist bei allen Kindern dieselbe, jedoch erfolgt sie mit unterschiedlicher Raschheit. Die Erklärung dieser Individualunterschiede wird in den verschiedenen Weisen des Spracherwerbs gesehen: a) instrumentelle Handlungen, die konstitutionell sowie durch praktische und linguistische Modelle mitbestimmt sind; b) symbolische Verhaltensweisen und Identifikationsprozesse; c) zeitliche und präkategoriale Bezugsrahmen, insbesondere der Kausalität.

Summary: The language between 1 and 4 years, a differential psychological study. – Language acquisition is characterized by a succession of various structures, each of which has its specific function and is supported by an original attitude. The sequence is the same for all children, but development proceeds at different speeds. The explication of these individual differences is seen in different modes of language acquisition: (a) instrumental activities co-determined by constitution as well as by practical and linguistic models; (b) symbolic behaviour and identification processes; (c) temporal and pre-categorical frameworks, especially those of causality.